

## **VERSTEHENDOKUMENTATIONEN: ZUR PHÄNOMENOLOGIE VON VERSTEHEN IN DER INTERAKTION<sup>1</sup>**

### **Abstract**

Aus psychologischer Sicht wird Verstehen als ein kognitiver Prozess begriffen. Im Gegensatz dazu stellt der Aufsatz einen konversationsanalytischen Zugang zu Verstehen dar. Es wird rekonstruiert, wie Verstehen in Gesprächen durch verschiedene Verfahren der Verstehensdokumentation verdeutlicht und durch wechselseitig aufeinander bezogene Reaktionen ausgehandelt wird. Anhand von sechs Gesprächssequenzen wird eine linguistische Typologie von Verstehensdokumentationen in der Interaktion vorgestellt. Auf Basis der Fallanalysen werden grundlegende Eigenschaften von Verstehensdokumentationen sowie Aufgaben, die die Interaktionsteilnehmer bei der Produktion von und bei der Reaktion auf Verstehensdokumentationen bearbeiten, rekonstruiert. Dazu gehören: Identifikation des Bezugs von Verstehensdokumentationen, Interpretation des Verstehensgegenstands, Sicherung der Verständlichkeit und Legitimität (*accountability*) der Verstehensdokumentation, Herstellung des Bezugs der Verstehensdokumentation zu den praktischen Zwecken der laufenden Interaktion, Aushandlung intersubjektiven Verständnisses, rhetorische Nutzung von Verstehensdokumentationen und ihr indikativer Bezug auf Beteiligungsrollen und sozialstrukturelle Rahmen der Interaktion.

Traditional epistemology treats understanding as a private, cognitive phenomenon. In contrast, this paper argues for a conversation analytic perspective on understanding in interaction as a discursive phenomenon which needs to be publicly displayed, if successful understandings of turns at talk are to become common ground. Drawing on analyses of six sequences of talk-in-interaction, the paper outlines a typology of linguistic types of understanding displays which are produced in interaction. The cases studied are interpreted in terms of basic properties of understanding displays and of the tasks which participants in interaction deal with when producing and interpreting them. Among these properties and tasks are: identifying the reference of understanding displays, interpreting the reference, providing for their accountability, relating them to the current interactional business, the collaborative negotiation of intersubjective understanding, the rhetorical use of understanding displays and their potential as means of indexing participation frameworks and social structure.

### **1. Einleitung: Verstehen in der Geistes- und Sozialwissenschaft**

'Verstehen' bezeichnet ohne Zweifel eines derjenigen geistes- und sozialwissenschaftlichen Themen, die auf eine besonders lange Forschungsgeschichte zurückblicken können (vgl. z.B. Scholz 2001). Fremdverstehen und Verständigung, der Vollzug von Handlungen, die darauf angelegt sind, von anderen verstanden zu werden, sind die Konstitutionsgründe menschlicher Sozialität und Kultur (Weber 2001[1922]; Schütz 1974[1932]; Tomasello 2002), ja vielleicht des menschlichen Weltverhältnisses überhaupt (Heidegger 1984[1927]). Kulturelle Tätigkeiten und Artefakte sind sinnstrukturierte Einheiten, deren Aufbau und Funktion, Motivation und kontextuelle Bezüge nur erkannt werden können, wenn die für ihre Erzeugung maßgeblichen Sinnorientierungen rekonstruiert werden. Konsequenterweise wird 'Verstehen' zur Chiffre für die besondere Erkenntnisweise der Geistes- und Sozialwissenschaft. Die Diskussion darüber, wie 'Verstehen' zu konzeptualisieren sei, beherrscht die Debatten über ihr methodologisches Selbstverständnis (Schleiermacher 1977[1838]; Dilthey 2006[1883]; Gadamer 1960; Habermas 1968; Oevermann et al. 1979). 'Verstehen' bezeichnet also alltagsweltliche wie wissen-

---

<sup>1</sup> Wir danken Thomas Spranz-Fogasy für Kommentare zu einer früheren Version des Texts.

schaftliche Methode(n) (vgl. Gülich 2001; Schütz 1971), es ist Gegenstand und Methode zugleich.

Während es bei Untersuchungen zum Textverstehen entweder um die hermeneutische Frage der Kunst der (richtigen) Textauslegung oder um die psycholinguistische Frage nach den Prozessen und Strategien des Textverstehens (s. etwa Blühdorn et al. 2006; Kintsch 1998) geht, stand bei der Erforschung des Verstehens in Gesprächen bisher die Untersuchung von Missverständnissen und Gesprächsstörungen im Vordergrund (z.B. Fiehler 1998; Selting 1987; Coupland et al. 1991; Hinnenkamp 1998). 'Missverstehen', 'Missverständnis', 'Verständigungsproblem' etc. sind Defizitbegriffe. Sie setzen voraus, dass schon bekannt sei, worin Verstehen bzw. Verständigung besteht und wie geglückte von missglückter Verständigung zu unterscheiden sei. Viele Abhandlungen zum Thema rekurren entweder auf normative Setzungen, was angemessenes Verstehen beinhaltet, oder sie benutzen Kriterien, die empirisch nicht nachweisbar sind, um 'Verstehen' zu definieren (wie 'Identität der Bedeutungszuordnungen', Habermas z.B. 1985, S. 233; zur Kritik s. Schneider 2004, S. 295 ff. und schon Wittgenstein 1984[1950]). Versucht man, ausgehend von manifesten Missverständnissen, die sich in Gesprächsdaten zeigen, einen empirisch gehaltvollen Begriff von Verstehen zu rekonstruieren, wird deutlich, wie schwierig dieses Unterfangen ist (vgl. Hinnenkamp 1998). Was die Gegenstände des Zu-Verstehenden und des Verstandenen sind, wie beides zu explizieren ist und worauf sich die Explikation stützen kann, in welchem Verhältnis beides zueinander steht und welche Rolle dabei der vorangehende und der folgende Gesprächsprozess, das Vorwissen der Gesprächsteilnehmer und das des Analytikers spielen – all dies kann so verwirrend vielfältig sein, so dass die scheinbare Klarheit des Gegenstands, die die Einfachheit des Wortes „Verstehen“ suggeriert, verschwindet.

## 2. Der konversationsanalytische Zugang zur Frage nach dem Verstehen

Sowohl diese Probleme als auch eine Reflexion auf die grundlegend anderen Verstehensbedingungen, die in der verbalen Interaktion (unter Anwesenden) im Vergleich zum besser erforschten Textverstehen herrschen (siehe dazu Deppermann 2008), legen es nahe, einen Schritt hinter den Defizitfall des Missverstehens zurück zu gehen und zu fragen: Wann und wie wird Verstehen überhaupt im Gespräch als empirisches Phänomen relevant? Damit nehmen wir eine konversationsanalytische Perspektive ein: Wir untersuchen, wie Fragen des Verstehens von Gesprächsteilnehmern selbst in der Interaktion behandelt werden.<sup>2</sup> Verstehen wird also nicht, wie in Kognitionspsychologie und Psycholinguistik üblich, als mentaler Prozess behandelt, sondern als ein diskursives Phänomen, das von Gesprächsteilnehmern in intersubjektiv beobachtbaren Prozessen thematisiert, aufgezeigt und bearbeitet wird. Diese methodologische Perspektive auf Verstehen knüpft an Studien an, die in letzter Zeit in Konversationsanalyse und *discursive psychology* zur Untersuchung von Kognition in der Interaktion unternommen wurden (vgl. Edwards 1997; te Molder/Potter 2006; Discourse Studies 2006). Dort ging es um die diskursive Organisation und Thematisierung psychologischer Konstrukte wie 'Emotionen', 'Wissen', 'Intentionen' etc. 'Verstehen' ist ein ebensolches Konstrukt, das alltagsweltlich wie (kognitions)wissenschaftlich einen kognitiven Prozess bezeichnet. Ziel un-

<sup>2</sup> Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projekts „Sprachlich-kommunikative Verfahren der Dokumentation von Verstehen in der verbalen Interaktion“ des Instituts für Deutsche Sprache (Mannheim).

serer Untersuchung ist nun aber nicht die Identifikation mentaler (symbolischer oder subsymbolischer) Prozesse, sondern die Untersuchung der sprachlich-kommunikativen Verfahren, mit denen Gesprächsteilnehmer einander in der verbalen Interaktion anzeigen, wie sie Beiträge ihrer Gesprächspartner verstehen und wie ihre eigenen Äußerungen verstanden werden sollen.

Verstehen wird empirisch nicht als psychisches Phänomen greifbar, sondern in sozialen und linguistischen Prozessen der Verstehensdokumentation, -bearbeitung und -absicherung. Als 'Verstehensdokumentationen' bezeichnen wir alle Aktivitäten, mit denen Gesprächsteilnehmer Verstehen thematisieren oder anzeigen bzw. mit denen sie präsupponieren, dass sie zu einem bestimmten Verständnis gelangt sind. Ganz im Sinne der eingangs angesprochenen basalen Relevanz von Verstehen für die Konstitution der sozialen Welt ist seine Dokumentation in Form des öffentlichen, wechselseitigen Aufzeigens von Interpretationen des eigenen und fremden Handelns eine grundlegende Aufgabe, die Gesprächsteilnehmer bearbeiten müssen, um ihre Handlungen zu koordinieren und geteilte Wirklichkeit im Gespräch herzustellen.

Im Folgenden möchten wir zunächst anhand von fünf Transkriptausschnitten in skizzenhafter Form einen Eindruck von unterschiedlichen Verfahren der Verstehensdokumentation, ihrer sequenziellen Organisation und ihres Zusammenhangs mit pragmatischen Relevanzen des Gesprächs geben (Abschnitt 3). Auf der Grundlage dieser Beispielpräsentationen fassen wir zentrale Aspekte der konversationsanalytischen Untersuchung von Verstehensdokumentationen zusammen (Abschnitt 4). Anschließend werden wir Konstituenten der Organisation von Verstehensdokumentationen datengestützt rekonstruieren. Hierzu nehmen wir eine vertiefende Fallanalyse vor, die exemplarisch die Vielfalt der zu berücksichtigenden Bezüge von Verstehensdokumentationen aufzeigt (Abschnitt 5). Vor ihrem Hintergrund rekonstruieren wir verallgemeinernd eine Aufgabenmatrix für Verstehensdokumentationen im Gespräch, die zugleich eine Heuristik für deren wissenschaftliche Rekonstruktion bietet (Abschnitt 6).

### 3. Verstehensdokumentationen: Fünf Beispiele

#### *Beispiel 1: Explizite Thematisierung von Verstehen*

Der Klägerin (A1) in einer Güteverhandlung wurde wegen unentschuldigter Fehlzeiten gekündigt. Der beklagte Arbeitgeber (B1) verweist als Beispiel darauf, dass sie Kaffee trinken gegangen sei, als sie sich wegen eines Arztbesuchs krank gemeldet hatte.

#1 Schlichtung: kaffee 3003.119.3\_00.12.46-00.13.2101<sup>3</sup>

```
01 B1: ich versteh auch andererseits ↑NI:CHT? wenn die-
02      (-) klägerin zum arzt nach BRUCHtal (.) MUSS JA:?
03      (-- ) dass sie dann (-) in de innenSTADT im maxim-
04      (-) KAFFee trinkt;
05      (1.8)
06 A1: ((schnieft)) <<p>wieso is des verBöte?>
07 B1: (---)<<all>ich hab noch net gesacht dass es verBoten is ich hab jetz
08      (-) nur gsagt ich verSTEH s net.>
```

Die Darlegung des Widerspruchs zwischen der Notwendigkeit des Arztbesuchs und dem Kaffeetrinken in der Stadt (Z. 01-04) verdeutlicht, dass die Äußerung „ich verstehe

<sup>3</sup> Die Beispiele sind transkribiert nach GAT (siehe Selting et al 1998).

((...)) NICHT“ (Z. 01) hier 'ich kann die Gründe [für das Handeln] nicht nachvollziehen/anerkennen' bedeutet. Die Klägerin interpretiert dies als Vorwurf, gegen den sie sich wehrt („wieso is des verBOte?“, Z. 05). Der Beklagte weist diese Interpretation mit einem Selbstzitat zurück: „ich hab jetzt (-) nur gsagt ich versteh s net.“ (Z. 07f.). Er besteht also auf einer wörtlichen Interpretation. Anstelle der moralischen Inferenz 'Vorwurf' legt er damit die kognitive Inferenz 'Begründungsbedarf' nahe. Der „ich versteh ((...)) nicht“-Turn wird von ihm selbst somit, gegen die Interpretation der Gesprächspartnerin, als Begründungsaufforderung (re-)interpretiert.

Dieses Beispiel zeigt ein rhetorisches Potenzial von negierten Konstruktionen mit *verstehen*: Sie werden konventionell als Vorwurf eingesetzt (s.a. Deppermann i.Dr.a.). Ihr Produzent muss für die Vorwurfsinterpretation jedoch nicht die Verantwortung übernehmen, denn sie kann mit Verweis auf die lexikalische Semantik von *nicht verstehen* als nicht intendiert zurückgewiesen werden. Das Beispiel zeigt somit neben einer expliziten Verstehensthematisierung „ich verstehe ((...)) nicht“ ein weiteres Verfahren der Verstehensdokumentation, nämlich eine Selbstreparatur des kanonischen Typs '*ich habe nicht X gemeint/gesagt, sondern Y*' (Z. 07f.). Mit diesem Typ wird das durch den Partnerbeitrag dokumentierte Verständnis (Z. 05) des ihm vorangegangenen eigenen Beitrags (Z. 01-04) korrigiert bzw. zurückgewiesen (vgl. Deppermann 2008; Schegloff 1991; 1992; Hinnenkamp 1998). Solche *third position-repairs* sind zwar als korrektive Verdeutlichungen des Gemeinten angelegt; sie beweisen aber nicht, was mit der initialen Formulierung ursprünglich gemeint war. Hier zum Beispiel bleibt das Gemeinte schillernd, denn der Produzent der explizierenden Selbstkorrektur zeigt seine negative moralische Bewertung durch andere Handlungen an (hier: die Kaffee-Episode war ein Entlassungsgrund).

*Nicht verstehen*-Konstruktionen sind stilistisch markiert. Im Gegensatz zu anderen Vorwurfskonstruktionen (vgl. Günthner 2000) werden sie nie mit besonders emphatischer, auf emotionale Erregung und Empörung hindeutender Prosodie realisiert. *Nicht verstehen*-Konstruktionen bringen nicht zwangsläufig ein tatsächliches Verstehensproblem zum Ausdruck. Gleichwohl ist die Semantik von *verstehen* nicht irrelevant, denn diese Konstruktion gehört zum Repertoire einer antagonistischen Argumentation, die sich selbst als verständigungsorientiert und rational inszeniert.

### *Beispiel 2: Formelhafter Gebrauch von Verstehensthematisierungen*

Der folgende Ausschnitt stammt aus einer Lehr-Lern-Interaktion in einer Filmhochschule. Studierende entwickeln hier unter Anleitung der Dozenten einen Filmstoff. Sie haben eine Filmidee präsentiert, die aus Sicht des Dozenten (HA) zu abstrakt ist. Er macht stattdessen ein Beispiel für eine Szene, in der die Idee der Studierenden in eine konkrete Handlung umgesetzt wird. Anschließend verdeutlicht er die Pointe seines Beispiels.

#### *#2 Pitchings: Bernd 33*

01 HA: das WÄre ne konKREte:-  
 02 (-) situa↓TION.  
 03 HA: (-) kann ich [mir] soFORT was DRUNter;  
 04 AN: [ja-]  
 05 HA: (-) VORstellen;  
 06 AN: (.) [also es gab, ]  
 07 HA: [<<f>ich WEIß nicht] ob wir daraus einen fünfmi↑Nutenfilm

08        machen können,>  
 09        (--) aber sie m sie ver verSTEHen sie was ich SAGen will;  
 10        sie MÜSsen verSUChen;  
 11        (-) s sie müssen einen konKREten;  
 12        sie MÜSsen sich diesen;  
 13        wenn ICH sage;  
 14        b ah ja sie haben ALLe;  
 15        (-) äh full monty geSEHen nehm ich an;  
 16 LA:    'hm 'hm;  
 17 HA:    nicht?  
 18 LA:    (-) [nein;     ]  
 19        [<<t>na ja] SCHAden;>  
 20        (--) <<dim>ähm ähm is ähm äh NACH↓holenswert;>  
 21        (-) also aber sie KÖNnen sich VORstellen;  
 22        (--) das is ein SEHR korREKter PREUßische:r;  
 23        (-) äh GAR nich UN:sympathischer MANN,

Verstehen wird hier mit der formulaischen Wendung „ver verSTEHen sie was ich SAGen will,“ (Z. 09) thematisiert. Entgegen der in der Literatur öfters zu findenden Einschätzung handelt es sich nicht um ein Rückversicherungssignal, sondern um einen Verstehensappell (vgl. Deppermann i.Dr.a): Nach der Formel gibt der Dozent keine Gelegenheit zur Rückmeldung, sondern er inseriert sie parenthetisch in einem *multi-unit-turn*. Die Stelle der Insertion ist systematisch: Der Appell erfolgt zu Beginn der Reformulierung der wesentlichen Lehre, die aus seinem Beispiel zu ziehen sei – dass die Studierenden Filmstoffe in Termini konkreter Szenen und nicht in Form abstrakter Ideen entwickeln sollen. Der Verstehensappell fordert zu vertiefter kognitiver Verarbeitung dieser Lehre auf. Er dient als projektive Relevanzmarkierung, die dem Adressaten die nochmalige Verdeutlichung eines bislang aus Sicht des Sprechers (vermutlich) noch nicht hinreichend verstandenen wesentlichen Punktes seiner vorangegangenen eigenen Rede ankündigt.

Mit dem Verstehensappell verweist der Sprecher nicht nur auf die Relevanz seiner Botschaft, sondern auch auf sein Problem, für sie eine verständliche Formulierung zu finden: Nach mehreren Abbrüchen gibt der Dozent den Versuch, die zentrale Anforderung an die Studierenden zu reformulieren (Z. 10-13), auf und gibt stattdessen ein weiteres Beispiel für eine gelungene szenische Konkretisierung einer Filmidee (den Film „full monty“, Zeile 14 ff.). Die Produktion von „verstehen sie was ich sagen will“ im Kontext von offenbaren Formulierungsproblemen lässt es auch als Aufforderung an die Zuhörer erscheinen, aktiv verstehend mitzu(re)konstruieren und den nicht vollständig gelingenden Formulierungsversuch des Sprechers interpretierend zu vollenden. Diese lokalen, sequenzstrukturellen Eigenschaften von „verSTEHen sie was ich SAGen will“ sind mit dem beteiligungsstrukturellen Status des Produzenten verknüpft: Es ist ein Verfahren der Relevantsetzung der eigenen Perspektive, das diskursiv monologische Darstellungsrechte und epistemisch den Anspruch auf eine Wissensautorität des Sprechers in Bezug auf das Dargestellte impliziert (wie dies für die Lehrerrolle in Lehr-Lern-Interaktionen typisch ist).

### *Beispiel 3: Bearbeitung eines Verstehensproblems durch kodierte Aufzeigeverfahren*

Der folgende Ausschnitt stammt aus einem therapeutischen Gespräch mit einer Angstpatientin (P). Sie berichtet von einem extremen Schmerzzustand, den sie am Vortag erlebt hatte.

## #3: Angst-BI: Frau Haas

01 P: aber das war so exTREM und so intenSIV so n schme:rz der so im  
 02 GANzen körper- (-) .hh weiß nich so von inn- (1.0)  
 03 überALL son total extremer SCHMERZ.  
 04 (4.3)  
 05 P: mhm.  
 06 (2.3)  
 07 T: bei welcher gelegenheit ist das denn geWEsen?  
 08 (1.0)  
 09 P: jna- als ich mir die fotos angekuckt hab.  
 10 T: was für fotos denn?  
 11 P: na von <<len> früher> halt.  
 12 T: WAS für fotos [von früher]  
 13 P: [ach so ] nja das sin- (1.8)  
 14 jetz grad halt irgendwelche fotos <<dim> wo mein papi und ich so  
 15 drauf sind ( ).>  
 16 T: aha.

Während in #1 trotz der Thematisierung von Nichtverstehen fraglich war, ob ein Verstehensproblem bestand, werden hier gleich mehrere Verstehensprobleme zum Ausdruck gebracht und interaktiv bearbeitet, ohne dass aber dabei Verstehen thematisiert wird. Die Patientin (P) hatte über Schmerzen berichtet (bis Z. 03). Der Therapeut (T) behandelt diese Darstellung nicht als abgeschlossen: Er übernimmt nicht das Rederecht, obwohl die Patientin durch eine lange Pause und den von ihr selbst produzierten *continuer* „mhm“ (Z. 05) zeigt, dass sie ihren Bericht beendet hat. Der Therapeut stellt drei Nachfragen zum Bericht der Patientin (Z. 07, 10, 12), mit denen er sie mit zunehmender Deutlichkeit dazu auffordert, ihre Darstellung nachzubessern. Die Fremd-Initiierung einer Selbstreparatur durch Nachfragen (vgl. Selting 1987; Schegloff et al. 1977; Rost-Roth 2006) ist ein Verfahren, mit dem ein Verstehensproblem angezeigt und dem Produzenten des vorangegangenen Turns die Aufgabe zugewiesen wird, es durch eine verdeutlichende Selbstreparatur zu lösen.

Schon bei der ersten Nachfrage („bei welcher gelegenheit ist das denn geWEsen“, Z. 07) zeigt der Therapeut mit der Abtönungspartikel *denn* an, dass die Patientin eine Information nicht gegeben hat, deren Relevanz und damit Darstellungsnotwendigkeit für den Zuhörer ihr selbst offenbar sein sollte (s. Deppermann i.Dr.b). *denn* verweist also darauf, dass es dem Befragten gewusstermaßen obliegt, verstehensnotwendige Informationen zu seiner eigenen Darstellung (nach)zuliefern. Mit den beiden folgenden Nachfragen behandelt der Therapeut die Darstellungen der Patientin deutlicher als unzureichend. „was für fotos denn“ (Z. 10) zeigt an, dass die Kategorisierung „die fotos“ (Z. 09), die durch die definite NP Identifizierbarkeit für den Adressaten voraussetzt, für ihn nicht hinreichend präzise ist. Durch die Formulierungsaufnahme des Ausdrucks der Patientin („fotos“) bestimmt er die Problemquelle (*trouble source* bzw. *repairable*, vgl. Schegloff et al. 1977) genau. Nachdem die Patientin daraufhin zeitlich präzisiert („fotos von früher“, Z. 05), reagiert der Therapeut nun mit einer Selbst-Reformulierung seiner vorangehenden Frage („WAS für fotos von früher“, Z. 12). Wiederum zitiert er die problematische Phrase aus dem vorangehenden Turn der Patientin („fotos von früher“, Z. 11) und spezifiziert damit seine Frage („was für fotos“, Z. 10) in ansonsten identischer Wortwahl, diesmal aber mit verändertem Betonungsmuster: Er akzentuiert das Fragepronomen „WAS“ und verdeutlicht damit, dass es ihm darum geht, was auf den Fotos abgebildet ist. Er benutzt ein mehrfach ikonisches Verfahren zur Dokumentation eines Verstehens-

problems: Er wiederholt sowohl den problematischen Turn-Teil der Patientin als auch seine eigene vorangegangene Nachfrage und setzt prosodisch den Fokusakzent auf das Fragepronomen, das die verstehensnotwendige, fehlende Information vertritt. Die Patientin quittiert dies mit einer Interjektion („ach so“, Z. 13; *change of state token*; s. Heritage 1984; 2006) und liefert nun eine Information, die offenbar den Fragefokus des Interviewers trifft („fotos wo mein papi und ich so drauf sind“). Dieser signalisiert dies wiederum mit einer Interjektion („aha“, Z. 16), die ebenso wie das „ach so“ der Patientin den Gewinn neu gewonnener Erkenntnis anzeigt.

Wir sehen also in diesem Ausschnitt vielfältige, rekursiv aufeinander bezogene Verfahren, mit denen Probleme des Verstehens dokumentiert und bearbeitet werden. Dabei ist die Art und Weise der Bearbeitung des Verstehensproblems indikativ für die Relevanzen des Interaktionstyps und seiner Beteiligungsstruktur: Die möglichst präzise Schilderung und das entsprechend genaue Verstehen der Erlebniswelt der Patientin, die über alltäglich hinreichende Präzisionsmaßstäbe hinausgehen, gehören zur Professionalisierung und zur Zielsetzung der Kommunikation im psychotherapeutischen Gespräch und sie implizieren eine entsprechende Rollenverteilung von nachfragendem Therapeuten und Präzisierungen lieferndem Patienten.

#### *Beispiel 4: Anschlusshandeln als schlussfolgernde Konsequenz aus Fremdverstehen*

Der Ausschnitt stammt von einem Filmset. Es zeigt eine Verstehensdokumentation des Aufnahmeleiters (AL), der aus seiner funktionsrollenspezifischen Interpretation des aktuellen Geschehens die für den weiteren Fortgang naheliegenden Schlussfolgerungen zieht und diese formuliert.

##### *#4: Filmset: Probe*

```

01 JU:  (--) was soll das HEIßen<<dim> das
02      [testergebnis ist UNerwartet;> ]
03 PH:  [<<all>wart ma lass uns ABwarten] dass es->
04      (-) dass es RUhig is; [(...)]
05      :                               [(...)]
06 AL:  <<cresc>wollen wer MAL->
07      (--) ja?
08 PH:  (-)<<p,dim> weil das sehr persÖNlich ist;>
09 AL:  <<f>okay dann MACHen wir jetzt mal eine PROBe,>
10      (--) wenn die LAMPen stehn wär TOLL;
11      wenn wir ein-
12      (--) <<dim>BISSchen ruhe halten könnten;>

```

Als die Schauspielerin JU beginnt, ihre Rolle zu sprechen, fordert der Schauspieler Philipp (PH) sie auf „<<wart> ma lass uns ABwarten- dass es-> dass es RUhig is;“ (Z. 03-04). Der Aufnahmeleiter AL gibt mit seiner Rückfrage „<<cresc>wollen wer MAL->“ (Z. 06) und der folgenden deklarativen Aufforderung „<<f>okay dann MACHen wir jetzt mal eine PROBe,>“ (Z. 09) zu erkennen, dass er PH so versteht, dass die von diesem angesprochenen ungünstigen Bedingungen am Set durch die Herstellung einer Probe behoben werden soll. Dies beinhaltet aber eine indirekte Aufforderung an AL selbst, denn er ist für die Herstellung der Voraussetzungen dafür zuständig. Der Aufnahmeleiter realisiert mit „okay dann“ (Z. 09) ein gängiges zweiteiliges Verfahren der Verstehensdokumentation. Der erste Teil dient der Bekundung des Verstehens durch „okay“. Damit wird PHs Turn ratifiziert, ohne aber das gewonnene Verständnis explizit zu machen. Es zeigt das Erkennen des Aufnahmeleiters an, dass das Monitum des Schauspielers einen

neuen kollektiven Handlungszusammenhang, ein neues *joint project* (Clark 1996), projiziert, das er nun selbst – als Bestandteil seiner Funktionsrolle – mit „dann machen wir jetzt mal eine probe“ sogleich initiiert.<sup>4</sup> *Dann* verdeutlicht die Inferenz aus Verstandem und setzt sie für alle hörbar um in Form der Ankündigung des neuen *joint project* 'Probe'. *Okay dann ...* ist hier also eine Schlussfolgerungskonstruktion. Der *okay*-Teil steht für eine nicht explizierte Bedingung (*wenn*-Teil), die das Verständnis des Abschlusses einer vorangehenden Aktivität und ihrer Konsequenzen für das von ihr relevant gemachte, folgende *joint project* beinhaltet. Im *dann*-Teil wird dann der daraus folgende relevante nächste Handlungsschritt formuliert und vollzogen. Das Beispiel zeigt, dass nicht die explizite Dokumentation von Verstehen, sondern die Realisierung der aus ihm resultierenden Konsequenzen für die weitere Arbeitsorganisation relevant ist und einen wichtigen Teil des professionellen Handelns des Aufnahmeleiters aufgrund seiner arbeitsteiligen Zuständigkeit ausmacht. Es ist typisch für viele Arbeitszusammenhänge wie das Filmset,<sup>5</sup> dass Verstehensdokumentationen nicht expliziert, sondern durch Folgehandlungen, die aus dem Verstandenen rollengebundene Handlungskonsequenzen ziehen, realisiert werden.

### 5. Beispiel: Intensionszuschreibung und Unterstellung geteilten Wissens

Auch dieses Beispiel stammt aus dem Filmset-Korpus. Es zeigt eine Verstehensdokumentation der Continuity.<sup>6</sup> Sie bezieht sich im Unterschied zu #4 nicht auf unmittelbar vorausgehende, sondern schon weiter zurückliegende Partneraktivitäten.

#### #5 Filmset: Detail

```

01 RE:    (-) und dann [kann ich das SCHNEIden.  ]
02 CO:    [ich hatte gerade überlegt?]
03 CO:    ob man irgendWIE-
04         das DETail wollt ihr ja noch.=
05         [da braucht ihr IHN ja.]
06 RE:    =[das DETail.                ]
07 RE:    da brauchen wir IHN.
08 CO:    braucht ihr IHN?
09         ob der ob er REINtritt und sich den ranzen nimmt.
10         o' aber das kann sie wahrscheinlich nicht MITschwenken ne?
```

Mit den beiden Beitragskonstruktionseinheiten „das DETail wollt ihr ja noch.=da braucht ihr IHN ja.“ (Z. 04 f.) verdeutlicht die Continuity, an die Regisseurin (RE) adressiert, ihr Verständnis, dass ein bestimmter Sachverhalt für die Regisseurin nun als nächstes handlungsrelevant sein könnte: Ein zuvor bereits von der Regisseurin angesprochener Aspekt („das detail“, in dem man das Adressschild eines Ranzens in Großaufnahme sieht) muss noch gedreht werden. Die Continuity nimmt mit „detail“ die Formulierung auf, die die Regisseurin selbst früher benutzt hatte. Die Continuity macht deutlich, dass sie der Regisseurin eine von ihr verstandene Intention zuschreibt („wollt ihr ja noch“). Durch die

<sup>4</sup> *okay* ist ein Transitionsmarker für den Aktivitätswechsel zwischen *joint projects* (vgl. Bangerter/Clark 2003).

<sup>5</sup> Zu den organisationsstrukturellen Grundlagen des Filmsets als Arbeitsplatz siehe Schmitt (2007).

<sup>6</sup> Continuity Girl/Continuity Man ist diejenige Person, die dafür Sorge trägt, dass in den einander folgenden Aufnahmen eines Films alle Details – Szenenbild, Kostüm, Haltung, Licht usw. – gleich bleiben. Die Aufnahmen werden in der Regel nicht in der gleichen Reihenfolge, in der sie aufgenommen werden, auch montiert. Umso wichtiger ist es, die Details der Aufnahme sehr genau zu protokollieren, um den Eindruck der Kontinuität aufrecht zu erhalten.



zweimal benutzte Abtönungspartikel „ja“ behandelt sie die beiden von ihr angesprochenen Sachverhalte (die Relevanz des Details und die Notwendigkeit des Schauspielers) als *common ground* (vgl. Fetzer/Fischer 2007), d.h. auch als der Regisseurin bekannt. Sie kontextualisiert damit ihre Initiative als eine Erinnerung an etwas, das der Adressatin nicht nur schon bekannt ist, sondern auch in deren Eigeninteresse liegt.

Da das Thema „detail“ zwar zum Zuständigkeitsbereich der Continuity gehört, im Gesprächszusammenhang bis dahin aber nicht verhandelt wird, stellt ihre Initiative einen Bruch in der lokalen Handlungsprogression dar. Die Continuity zeigt an, dass ihre Initiative an einen privaten mentalen Kontext („ich hatte gerade überlegt“, Z. 02) anknüpft. Sie verdeutlicht dadurch, dass ihr der sequenzielle Bruch gewahr ist. Indem sie sich auf das geteilte Wissen und die Intentionen der Regisseurin zurück bezieht, legitimiert sie die Relevanz ihrer Initiative. Das Beispiel zeigt, dass die Adäquatheit einer Verstehensdokumentation in der Interaktion nicht einfach davon abhängt, ob sie das Verstehen eines Partners akzeptabel wiedergibt. Durch die Explikation seines Bezugs muss dieses Verstehen auch für den Partner hinreichend verdeutlicht werden und die lokale Relevanz der Verstehensdokumentation für das aktuelle gemeinsame Handeln muss eigens aufgezeigt werden (*why that now?*; vgl. Schegloff/Sacks 1973, Bilmes 1985; siehe auch Hausendorf 2007), wenn der Verstehensgegenstand nicht (wie in den Bsp. 1-4) das unmittelbar vorangehende Handeln des Partners selbst ist.

Die Initiative der Continuity bezieht sich auf die weitere Organisation des anstehenden Drehs und schlägt vor, das Detail gleich mitzudrehen. Mit der expliziten Verstehensmanifestation und dem Verweis auf das geteilte Wissen sichert sie ihre Initiative ab, denn die Entscheidung über das zu Drehende gehört in den Zuständigkeitsbereich der Regisseurin. Die Verstehensdokumentation trägt hier zur *accountability* einer antizipatorischen Initiative (Deppermann/Schmitt forthcoming) bei, die Continuity zeigt durch die Dokumentation von Fremdverstehen, dass sie keine eigenen Relevanzen verfolgt, sondern im Interesse der Regisseurin handelt (vgl. a. zweimal „ihr“ in Z. 04 f.).

#### 4. Aspekte der konversationsanalytischen Untersuchung von Verstehensdokumentationen

Verstehensdokumentationen können durch sehr verschiedene kommunikative Verfahren, sprachlicher wie nicht-sprachlicher Art (Kopfgesten, Mimik, gegenständliches Handeln etc.) realisiert werden.<sup>7</sup> Dabei kann Verstehen in ganz unterschiedlicher Weise relevant werden: Es kann zugeschrieben, behauptet, formuliert, demonstriert, geprüft, negiert, bestritten, korrigiert, problematisiert, erfragt etc. werden. Verstehensdokumentationen unterscheiden sich in ihrer Explizitheit und Direktheit sowie in Bezug darauf, wie fokal sie Fragen des Verstehens jeweils für die Interaktion relevant setzen.

Am Offensichtlichsten ist die Relevanz von Verstehen in Gesprächen dann, wenn es thematisiert wird. Dies geschieht in Form von mentalen Verben wie *verstehen* (wie in #1 und 2), *meinen*, *begreifen* etc. Mit seiner Thematisierung wird Verstehen von den Gesprächsteilnehmern selbst als Ressource zur Interpretation von Handlungen und zur Organisation ihrer Interaktion benutzt. Die Untersuchung von Thematisierungen richtet

<sup>7</sup> Wir beschränken uns in diesem Beitrag auf sprachliche Verfahren der Verstehensdokumentation, da die Präsentation multimodaler und nicht-sprachlicher Realisierung den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen würde.

sich auf die attributive Verwendung von Verstehen als Deutungs- und Handlungsressource. Thematisierungen betreffen jedoch nicht nur Zuschreibungen und Problematisierungen von Verstehen. Sie sind auch eine rhetorische Ressource des praktischen Handelns, mit der Fragen der Legitimation und Angemessenheit des Handelns (wie in #1) oder des Anspruchs auf epistemische Autorität (#2) bearbeitet werden.

Ein zweiter Bereich von empirischen Phänomenen sind Verstehensmanifestationen, durch die Verstehen zum Ausdruck gebracht (#4 und 5) oder problematisiert wird und durch die Verstehensprobleme angezeigt und korrigiert werden (#3). Dies kann in expliziter Form geschehen, wenn beispielsweise Intentionen zugeschrieben („das detail wollt ihr ja noch“, #5) oder formuliert werden („ich hab noch net gesacht (...) ich hab jetzt gesagt“, #1). Neben diesen expliziten Formen der Verstehensmanifestation existieren implizite, aber kodierte Verstehensdokumentationen. Sie kodieren spezifische Verstehenskonstellationen. Dies tun z.B. Modalpartikeln (wie „ja“, #5) und Interjektionen (wie „ach so“, „aha“, #3; „okay“, #4).

Ein dritter Bereich sind diskursive Aktivitäten, die weder Verstehen thematisieren noch auf die Behandlung von Verstehensfragen gerichtet sind, die aber ein bestimmtes Verständnis des Partnerhandelns als Basis des eigenen Handelns erkennen lassen. Verstehen wird hier also als Resultat und als Voraussetzung interaktiven Handelns relevant. Dass Fremdverstehen für das eigene Handeln eine Voraussetzung ist, kann im konversationellen Handeln selbst angezeigt werden (z.B. „dann“ in #4). Solche indexikalischen Formen sind allerdings nur im konkreten Interaktionskontext als Verstehensmanifestationen erkennbar. Sehr oft ist es aber nur als implizit bleibende Adäquatheits- und Deutungsvoraussetzung präsupponiert, auf der das Anschlusshandeln aufbaut und von der her es seinen lokalen Sinn gewinnt. So impliziert z.B. eine Antwort das Verstehen des vorangehenden Turns als eine Frage bestimmter Art (#3) oder eine massive Abwehrreaktion zeigt an, dass eine vorangehende Behauptung als Vorwurf verstanden wurde (#1). Bei solchen implizit dokumentierenden Aktivitäten grenzt die konversationsanalytische Untersuchung an kognitivistische Betrachtungsweisen, denn es müssen Wahrnehmungen, Deutungen und Interpretationsstrategien, die den Akteuren zuschreibbar sind, als Voraussetzungen der konkreten Gestalt des Interaktionshandelns rekonstruiert werden. Auch hier bleibt aber für den konversationsanalytischen Ansatz maßgeblich, dass diese Relevanz von Verstehen an beobachtbaren Aktivitäten ausgewiesen werden muss und dass das Verstehen der Gesprächsteilnehmer Folgen für den Gesprächsprozess hat.

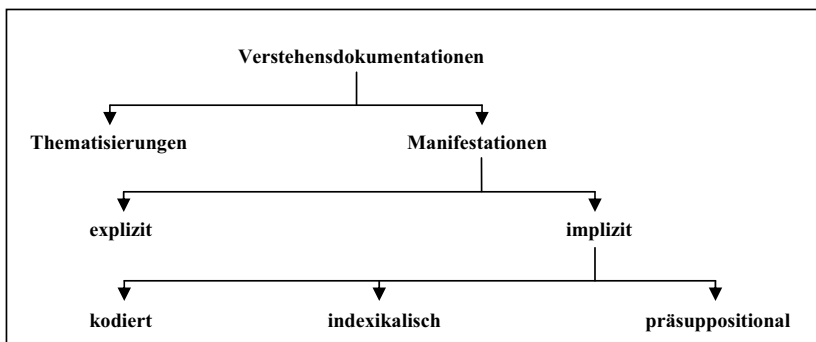


Fig. 1: Semiotische Typen von Verstehensdokumentationen

Die konversationsanalytische Untersuchung von Verstehensdokumentationen zielt darauf ab, ihre formalen Eigenschaften, ihre interaktive Organisation und ihre Funktionen im Gesprächsprozess zu rekonstruieren. Die Analyse von Verstehen als empirischem Gegenstand in der Interaktion umfasst folgende Punkte (wobei nicht jeder in jedem Falle einschlägig sein muss):

- die linguistische bzw. multimodale Form der Verstehensdokumentation,
- den verstehensbezogenen Handlungstyp (Zuschreibung, Problematisierung, Signalisierung neu gewonnenen Verständnisses etc.),
- den Bezugsgegenstand, d.h. den Gehalt des zum Ausdruck gebrachten Verstehens, die Quelle eines Verstehensproblems, zugeschriebene Intentionen etc.,
- die in Verstehensdokumentationen zum Ausdruck kommenden Konzeptualisierungen von Verstehensprozessen durch die Interaktionsteilnehmer,
- die sequenzielle Organisation: die interaktive Veranlassung und die Platzierung von Verstehensdokumentationen, die interaktiven Bearbeitungen einer Verstehensdokumentation, der Abschluss der Aushandlung und ihre Relevanz für das weitere Gespräch,
- die emischen Kriterien für Verstehen, z.B. lokale Kriterien für die Identifikation und Zuschreibung von Verstehen, Autorisierungsverfahren, -rechte und -pflichten,
- die Verwendung von Verstehensdokumentationen als rhetorische Ressource,
- die Bindung an beteiligungs- und sozialstrukturelle Rahmen der Interaktion: positionsgeladene Verstehensanforderungen und -lizenzen, Definitionsrechte, Tabus und Zwänge, stilistische Prägungen und Kulturen der Verstehensdokumentation,
- die gattungs- und aktivitätstypische Prägung von Verstehensprozessen: wo ist welche Art von Verstehen relevant, wie ist die Relevanz von Verstehen mit dem Interaktionszweck und anderen Konstitutionseigenschaften des Gesprächstyps verknüpft?

Einige dieser Analysepunkte sprechen Aspekte an, die auch aus kognitiver Sicht für Verstehen kennzeichnend sind (z.B. die Bezüge oder den Begriff von 'Verstehen'). Die Untersuchung von Verstehen als beobachtbar bearbeiteter, sozial organisierter Relevanz erfordert jedoch die Rekonstruktion von weiteren interaktiven und sozialen Aspekten der Gesprächsstrukturen, die durch Verstehensdokumentationen organisiert sind und ihrerseits deren Formen mitbestimmen. Das Ziel besteht schließlich in der Identifikation der formal geprägten Praktiken, mit denen Fragen des Verstehens in der Interaktion bearbeitet werden, und damit auch der Aufgaben der Dokumentation und Verhandlung von Verstehen im sozialen Kontext, auf die diese Praktiken zugeschnitten sind.

## **5. Exemplarische Fallanalyse: Das Beispiel „Taschendieb“**

Wir wollen nun anhand einer detaillierten Fallanalyse zeigen, wie dieses Programm der Analyse von Verstehen als empirischem Phänomen im Gespräch eingelöst werden kann. Das Beispiel ist (wie bereits #2) ein Ausschnitt aus einer Pitching-Sitzung in einer Filmhochschule (vgl. Heidtmann 2007). Beim Pitching kommen vier Filmstudenten, die jeweils für Drehbuch, Regie, Kamera und Produktion zuständig sind, mit zwei Dozenten

(die Leiter der Klassen 'Drehbuch' und 'Regie') zusammen, um gemeinsam Ideen für Filme zu entwickeln, die vom studentischen Team realisiert werden müssen.

## 5.1 Der Interaktionskontext

Das studentische Team in #6 hat die Geschichtenidee eines Taschendiebs eingebracht, der aufgrund seiner „Berufstätigkeit“ in Gefahr gerät. Die Idee wurde von beiden Dozenten Ralf (RA) und Hans (HA) sehr positiv evaluiert: RA: „eine taschendiebgeschichte (...) zu machen is super und das is klasse, lädt sofort ein zu schönen bildern und guten situationen“; HA: „find ich einfach gut“. Im Gegensatz zu den Dozenten will sich Anton (AN), der Regiestudent, jedoch die konkrete Ausgestaltung des Protagonisten offen halten: „ich würd mich gar nicht so unbedingt festlegen auf taschendieb und es kann ja auch so ein meisterdieb sein der etwas größere sachen stiehlt.“ Der Dozent Hans reagiert darauf mit der Formulierung einer „beobachtung“ zu Antons Interaktionsverhalten und fordert diesen zu einer Stellungnahme auf.

### #6 Pitchings: Taschendieb

```

01 HA: mich interessiert SEHR,
02    (---) herr mahler;
03    (1.7) <<all>weil ich so beobachte> dass sie so:-
04    (--) so ähm;
05    (-) also EINmal äh muss (des) n viel größerer dieb sein==
06    =wahrscheinlich über den DÄchern;
07    (--) oder irgend so was,
08    (---) ä:hm- (1.2)
09    aber dann (-) z äh ziehn sie sie <<cresc>werfen was HIN>
10    und dann ziehen sie sich zuRÜCK;
11    (---) äh das is meine beOBachtung.
12 RA: mhm,
13 HA: (---) äh und- (2.2)
14    mich mich interesSIERT, (--)
15    wie sie sich SELBST <<t>dabei beobachten>. (1.1)
16    warum ob sie WIE sie sich <<all>sozusagen> oder uns
17    erklärn warum sie das mach↓en.

```

Zu Beginn seines Turns nimmt der Dozent Hans die Position des Beobachters ein: „weil ich so beobachte“ (Z. 03). Mit der Unterstellung also „EINmal äh muss (des) n viel größerer dieb sein== wahrscheinlich über den DÄchern;“ (Z. 5 f.) kontextualisiert Hans, dass Anton eine wenig kreative Vision hat (er spielt auf den Film „über den Dächern von Nizza“ an), gleichzeitig aber unangemessene Größenphantasien hegt. Hans stellt Antons Verhalten als widersprüchlich dar „sie <<cresc>werfen was HIN> und dann ziehen sie sich zuRÜCK;“ (Z. 09 f.). Dies impliziert zum einen den sachlichen Vorwurf der Inkonsistenz. Die pejorative Bezeichnung „was hinwerfen“ gibt außerdem zu verstehen, dass Anton die notwendige Sorgfalt vermissen lässt und damit den Respekt schuldig bleibt, den die Rezipienten (d.h. die Dozenten) erwarten können.

Der Dozent stellt zudem infrage, ob Anton sein Verhalten als solches erkennt: „wie sie sich SELBST <<t>dabei beobachten>.“ (Z. 15). Neben dem sachbezogenen Vorwurf der Unentschiedenheit und Widersprüchlichkeit kommt also der personale Vorwurf hinzu, Anton verhalte sich irreflexiv und nicht nachvollziehbar („warum sie das mach↓en.“, Z. 17). Hans' Frage kann Anton also als Fundamentalkritik an seiner Person und seinem Interaktionsverhalten verstehen. Nachdem Anton mehrere Stellen einer möglichen Turn-

annahme passieren ließ (die Pausen in Z. 13 und 15) und auch keinerlei Rezeptionssignal gegeben hatte, fordert Hans Anton schließlich explizit zur Stellungnahme auf (Z. 17: „erklären warum sie das mach↓en.“). Während Hans' Turn signalisierte Anton konzentriertes Zuhören: Er saß bewegungslos mit seinem Kopf in die Hand aufgestützt und fixierte Hans.

## 5.2 Die Verstehensthematisierung und ihr rhetorisches Potenzial

Anton reagiert nach einer kurzen Pause (1.2) auf die konditionelle Relevanz mit einer Verstehensthematisierung.

18 AN: (1.2) muss ich erst mal verstehen was sie MEInen;

19 PE: <<lachend>mh mh mh>-

20 AN: was=was werf ich denn hin und zieh es wieder zurück-

Der erste Schritt besteht in der expliziten Verstehensproblematisierung „muss ich erst mal verstehen was sie MEInen;“ (Z. 18). Sie ist keine bloße Nachfrage (im Sinne von 'das verstehe ich nicht'), sondern benennt Verstehen als Handlungsvoraussetzung für den Vollzug der projizierten Reaktion (im Sinne von 'bevor ich ihre Frage beantworten kann' „muss ich erst mal verstehen was sie meinen“). Sie rekurriert damit auf den kommunikationsideologischen Zentralwert von Verstehen als Voraussetzung für gelingende Kommunikation (vgl. Deppermann 2008; s.a. Spranz-Fogasy 2005).

Auf Antons Turn reagiert Peter (PE), der Kameramann, unmittelbar mit lachenden Rezeptionssignalen <<lachend>mh mh mh>- (Z.19). Sie stellen ihrerseits eine implizite Verstehensmanifestation, die Antons Verstehensthematisierung kommentiert, dar. Die lachende Rückmeldung scheint auf sie als Zug in der Vorwurfs-Aushandlung mit dem Dozenten zu reagieren. Zwar stellt Anton explizit sich selbst eine Aufgabe („muss ich erst mal verstehen“). Performativ jedoch stellt er dem Dozenten mit der Verstehensthematisierung eine vordringliche Aufgabe, von deren hinreichender Lösung (im Sinne einer Insertionssequenz) er seine eigene Antwort abhängig macht. Antons Verstehensthematisierung ist eine Repair-Initiierung (Schegloff et al. 1977), mit der er eine Insertionssequenz initiiert und damit lokal die Reaktionsverpflichtung umkehrt, ohne jedoch einen manifest oppositiven Zug gegen Hans zu produzieren. Auf diese rhetorisch geschickte Form der Herstellung von „Waffengleichheit“ scheint die lachende Rückmeldung des Kameramanns zu reagieren.

Nach der Rückmeldung des Kameramanns setzt Anton seinen Turn fort. Den lachenden Kommentar stehen zu lassen, birgt die Gefahr in sich, dass der Dozent die in ihr erkennbare Qualifizierung von Antons Verstehensthematisierung als raffiniertem bzw. cleverem Gegenzug mit einer Verschärfung seiner Kritik beantworten könnte. Anton verhindert dies durch die Turnfortsetzung mit einem Zitat aus Hans' Turn: „was was werf ich denn hin und zieh es wieder zurück-“ (Z. 20). Gegenstand der Verstehensproblematisierung ist nunmehr nicht nur die Redeintention des Dozenten („was sie meinen“), sondern ganz konkret die zitierte Bezugsäußerung. Anton lokalisiert sein Verstehensproblem also in einer Unklarheit der Äußerung des Produzenten Hans und nicht in einem Problem des Rezipienten (wie mangelnde Aufmerksamkeit), d.h. seiner Selbst. Hatte sich Anton während seines Turns zunächst nach hinten gelehnt, so breitet er während des zweiten Beitragskonstruktionseinheit (Z. 20) seine Hände aus in einer den Turn übergebenden *han-*

*ding over*-Geste (vgl. Streeck 2007). Er weist damit auch gestikulatorisch Hans die Aufgabe zu, sich zu korrigieren.

Mit *denn* („was was werf ich denn hin“) zeigt Anton an, dass die Frage sich auf einen Mangel im vorangehenden Turn des Adressaten bezieht, der evidentermaßen nachbesserungsbedürftig ist. *denn* unterstellt eine auch für den Adressaten offensichtliche Folgerichtigkeit der Notwendigkeit der Nachbesserung, der er nachzukommen hat (s. Depermann i.Dr.b). *denn* ist ein Verfahren des reflexiven Aufweisens der (Selbst-)Legitimierung der Nachfrage, das in die Frage selbst eingebaut ist (vgl. *denn* in #3). Gleichzeitig ist es (hier) auch oppositiv: Der Sprecher projiziert eine konditionale Zurückweisung der interaktiven Implikationen des vorangehenden Partner-Turns, solange der Turn so unzulänglich bleibt wie bisher.

Anton setzt also seinerseits Hans unter Druck („Waffengleichheit herstellen“). Hatte dieser ihm widersprüchliches und sachlich bzw. motivational unverständliches Verhalten vorgeworfen, aspektualisiert die Verstehensthematisierung den sprachlich unverständlichen Ausdruck des Dozenten. Mit dem Zitat grenzt er dabei den Gegenstand von Hans Kritik gegenüber dessen ursprünglichem Turn (vgl. Z. 01-17) erheblich ein.<sup>8</sup> Anton nimmt mit seiner Verstehensthematisierung einen latenten Kampf um die Rechte der Definition der Interaktionsregeln auf. Er nimmt die Vorwürfe des Dozenten nicht einfach hin (ohne sie jedoch abzustreiten), sondern meldet selbst stattdessen im Gegenzug Kriterien für die Interaktionsbeteiligung des Gesprächspartners an, die dieser nicht erfüllt habe.

Mit dem Verfahren der expliziten Verstehensthematisierung trägt Anton diesen Kampf um die Definition von Interaktionsregeln und damit um die (implizite Wertung der Beteiligungsweise von Hans und Anton) in einer sachbezogenen, begründeten und nicht manifest aggressiven oder unkooperativen Weise aus. Er verweigert nicht einfach die erwartete Antwort; er manifestiert auch nicht bloß Unverständnis (z.B. wenn er allein gefragt hätte: „was werf ich denn hin und zieh es wieder zurück“). Durch die explizite Problematisierung der Verstehensvoraussetzung präsentiert er sich als Interaktionsteilnehmer, der zu kooperieren bereit ist, dies aber unter den von Hans etablierten Bedingungen (noch) nicht kann. Anton benutzt die alltagsweltliche Kommunikationsideologie des Verstehens als notwendiger Handlungsvoraussetzung im Dialog als rhetorische Resource: Er erzeugt lokal eine Umkehr der Reaktions- und Beweislast, durch die nun der Dozent zuerst gezwungen wird, das Gemeinte zu präzisieren.

Hans reagiert im Sinne der von Anton etablierten Projektion und formuliert einen konkreten Aspekt von Antons Widersprüchlichkeit:

21 HA: (--) herr mahler sie'- (-)

22 sie haben gesacht n taschendieb is ihnen zu KLEIN.

Die erneute namentliche Adressierung „herr mahler“ (Z. 21) zeigt, dass Hans seine Präzisierung immer noch im Rahmen des eingangs formulierten Vorwurfs vornimmt (vgl. Schwitalla 1994). Mit „sie haben gesacht n taschendieb is ihnen zu klein“ (Z. 22) bezieht er sich zurück auf die schon in Z. 05 f. von ihm zitierte Aussage des Studenten „es kann

<sup>8</sup> Damit vermeidet er unnötige Selbst-Problematisierungen, die entstünden, wenn er auf Aspekte der Kritik an ihm einging, die unter Umständen aus Hans' Vorwurf herausgelesen werden könnten, ohne aber klarerweise behandlungsbedürftig zu sein.

ja auch so ein meisterdieb sein der etwas größere sachen stiehlt“. Im Unterschied zum ursprünglichen Vorwurf des Dozenten besteht diese zitative Präzisierung nicht aus wer-  
tungsimplikativen und personalisierenden Qualifikationen.

Anton übernimmt nach einer kurzen Pause (--) die Sprecherrolle und produziert nun sei-  
ne ausstehende konditionell relevante Antwort. Er bezieht sich dabei auf Hans' vorange-  
gangene Präzisierung.

23 AN: (--) ich hab verSUCHT die vor und nachteile irgendwie in  
24 beantwortung von der frage von-  
25 (1.1) herrn weber, (-)

Anton nutzt Hans' Präzisierung, um auf genau diesen, thematisch klar begrenzten Punkt  
einzugehen, bevor Hans die Gelegenheit hat, den Bezug seiner Kritik weiter auszuführen  
und ihn damit erneut mit weiter reichenden Widersprüchen und personalisierenden Vor-  
würfen zu konfrontieren. Wäre es Anton tatsächlich darum gegangen, den genauen In-  
halt von Hans' Vorwurf besser zu verstehen, hätte er ihm dazu die Gelegenheit geben  
müssen.

Anton bringt Hans also mit seiner problematisierenden Verstehensthematisierung dazu,  
in der Reformulierung den potenziellen Vorwurfsgehalt auf einen sachlichen Aspekt  
einzugrenzen und damit dessen Tragweite und die interaktiv zu behandelnden Facetten  
des Vorwurfs zu reduzieren. Antons Timing der Reaktion zeigt den rhetorischen Einsatz  
der vorangegangenen Verstehensthematisierung: Es lag nicht primär ein Verstehens-  
problem vor, sondern das Problem, auf den Vorwurf des Dozenten eine Reaktion zu  
produzieren, die Antons lokal bedrohte Interaktionsposition stabilisiert, ohne einen Kon-  
flikt zu riskieren.

Der rhetorische Erfolg der Verstehensthematisierung ist jedoch interaktiv hergestellt.  
Hans, der die institutionellen und interaktiven Mittel hätte, die Bearbeitung seines Vor-  
wurfs durchzusetzen, besteht nicht auf einer weiteren Diskussion. Er reagiert auf An-  
tons Antwort mit einer Präzisierungsaufforderung zu den Nachteilen eines Taschendie-  
bes und gibt dem Studenten die Möglichkeit, diesen Punkt zu klären.

26 HA: ja okay- [was ]  
27 AN: [(...)]  
28 HA: sind die NACHteile <<dim>eines taschendiebs>.  
29 AN: (1.1) die nachteile eines TASchendiebs warn für mich  
30 wenn man sich fragt was für n ZIEL er hat-  
31 (-) dass die grÖße des ziels KLEIner wird-  
32 je (-) je weniger er an an ja <<all>durch seine> taschendiebe an  
33 erTRAG hat; (-)

Aus der Antwort Antons (Z. 29-33) entwickelt sich dann ein für die Stoffentwicklung  
und die dramaturgische Konzeption von Geschichten allgemeiner Punkt (die Größe des  
Ziels für den Protagonisten), den Hans im weiteren Verlauf an alle Studenten gerichtet  
ausführt. Diese Belehrung ist allgemein gehalten, sie beinhaltet keine spezifische und  
personalisierende Kritik an Antons Aussagen. Anton bleibt aber weiterhin der primäre  
Adressat, der die Auffassung des Dozenten nicht nur begreifen, sondern auch für sich  
selbst übernehmen soll: Hans schließt die Belehrung mit den Worten „ist das verständ-  
lich ist das rübergekommen herr mahler“ ab.

### 5.3 Der sequenzielle Mechanismus

Das Beispiel zeigt die vierschrittige sequenzielle Basisstruktur der Genese und Bearbeitung des Verstehensproblems.

1. Bezugsproblem: Metakommunikative Thematisierung des Studentenverhaltens (Dozent, Z. 01-17)

Der Dozent Hans bewertet Antons Orientierung, sich die Entscheidung hinsichtlich des Protagonisten offen zu halten, negativ und fordert den Studenten explizit zur Erklärung auf.

2. Reparatur-Initiierung: Verstehensthematisierung (Student; Z. 18/20)

Der Student reagiert auf diese Aufforderung mit der Dokumentation eines Verstehensproblems, die er in zwei Schritten entwickelt: Der erste Schritt besteht in der expliziten Verstehensthematisierung „muss ich erst mal verstehen was sie MEInen“. Im zweiten Schritt wird das Verstehensobjekt benannt „was=was werf ich denn hin und zieh es wieder zurück-“.

3. Selbst-Reparatur: Präzisierung (Dozent; Z. 21-22)

Der Dozent bearbeitet die mit der Verstehensthematisierung etablierte konditionelle Relevanz mit einer Konkretisierung durch „herr mahler sie sie haben gesacht n taschendieb is ihnen zu KLEIN.“ Durch ein Zitat des Adressaten wird der Bezug verdeutlicht.

4. Fortsetzung der übergeordneten Gesprächsaktivität: Bearbeitung der mit dem ersten Zug, d.h. der metakommunikativen Thematisierung, etablierten Relevanzen (Student)

Der Student löst die durch seine Verstehensthematisierung bislang suspendierte konditionelle Relevanz ein. Damit wird zugleich die Reparatursequenz, die mit der Verstehensthematisierung initiiert wurde, abgeschlossen. Die Klärung des Verstehensproblems wird nicht durch einen spezialisierten Abschluss markiert, sondern sie wird durch die Realisierung der im ersten Schritt relevant gesetzten nächsten Handlung signalisiert, die durch die Verstehensthematisierung zunächst suspendiert wurde.

### 5.4 Fazit

Die hier angestellte Analyse zeigt exemplarisch, dass Verstehensdokumentationen als diskursive Phänomene anderen Konstitutionsbedingungen als kognitive Prozesse folgen und dass diesen Konstitutionsbedingungen methodisch Rechnung getragen werden muss. Obwohl Verstehensdokumentationen als Belege kognitiver Prozesse produziert und manchmal auch rezipiert werden, folgt ihre Verwendung keiner kognitiven, sondern einer interaktiven Logik. Interaktive Kriterien bestimmen

- die Anforderungen an die sprachliche und nicht-sprachliche Realisierung,
- die Anforderungen an die Verdeutlichung ihres Bezugs,
- die Platzierung im Gesprächsprozess,
- die sich aus ihr ergebenden Projektionen für das Anschlusshandeln des Partners,



- die mit ihnen implizierten Konsistenzanforderungen in Bezug auf vorangegangenes und folgendes Handeln des Produzenten der Verstehensdokumentation.

Diese Aspekte sind unter Umständen nicht in Deckung mit kognitiven Gegebenheiten. Vor allem aber gibt es nicht mehr als kontextuelle Plausibilitäten, die selbst zum wesentlichen Teil aus diskursiven Evidenzen bestehen, aufgrund derer Interaktionsteilnehmer wie Beobachter kognitive Zustände und Prozesse zuschreiben bzw. Ausgedrücktes als gültig erachten.

Die diskursive (hier gesprächsrhetorische) Funktionalität der Verstehensthematisierung erweist sich in unserem Beispiel als gleichermaßen mächtig wie implikationsreich. Mächtig ist der Bezug auf Verstehen als eine der für das Gelingen von Kommunikation zentralen Voraussetzung, mit der es Anton durch die Repairinitiiierung gelingt, die interaktive Bringschuld zunächst umzukehren und einen symbolischen Ausgleich zu schaffen. Implikationsreich ist das Verfahren jedoch auch für Anton, denn mit der Verstehensthematisierung sind Handlungsverpflichtungen verbunden. Anton muss durch sein eigenes Verhalten den Nachweis von „Verfahrensadäquatheit“ liefern. Dazu gehören vor allem die Dokumentation eigener verstehensbezogener Anstrengungen sowie die Demonstration von Kooperativität.

Dokumentation eigener verstehensbezogener Anstrengungen: Anton zeigt durch die Präzisierungsfrage „was werfe ich denn hin und ziehe es wieder zurück“, dass er die Ausführungen des Dozenten genau verfolgt hat.

Demonstration von Kooperativität: Anton gerät – als Implikation seiner Verstehensthematisierung – selbst unter verschärften Auslegungszwang: Er muss alles, was als Bearbeitung der von ihm eingeforderten Klärung verstanden werden kann, als solche erkennbar verarbeiten. Die grundlegend kooperative Orientierung zeigt sich gerade darin, dass Anton – kontrastiv zu seiner eingefrorenen Rezeptionshaltung während Hans' Vorwurf – nach Hans' Präzisierung die erste Möglichkeit zu einer passenden, die ursprüngliche konditionelle Relevanz bearbeitende Reaktion nutzt. Diese Demonstration von Kooperativität dürfte eine Voraussetzung dafür sein, dass der Dozent den Vorwurf nicht weiter verfolgt und in die thematisch orientierte Arbeit einsteigt, die Anton ihm anbietet.

## 6. Konstituenten von Verstehensdokumentationen

Durch Verstehensdokumentationen wird im Gespräch praktische Intersubjektivität hergestellt (vgl. Schegloff 1991; 1992). Indem Gesprächsteilnehmer einander wechselseitig ihr Verstehen von Gesprächsbeiträgen aufzeigen, werden diese (in einer bestimmten Interpretation) Teil des *common ground* (Clark 1992; 1996). Natürlich ist auch mit reziprok aufeinander bezogenen Verstehensdokumentationen nicht sichergestellt, dass Interaktionsteilnehmer tatsächlich zu hinreichend gleichem Verständnis gelangt sind; doch bieten sie ein mehr oder weniger transparentes, beobachtbares Kriterium, ob und in welchen Hinsichten ein für die gegenwärtigen praktischen Zwecke hinreichend gemeinsames Verständnis erzielt wurde, auf dem Folgehandlungen und ihre konkrete Formulierung aufbauen können. Wir wollen nun, unter exemplarischem Rückgriff auf die vorangegangenen Analysen, diskutieren, welche Aufgaben von Gesprächsteilnehmern bei der Produktion von Verstehensdokumentationen zu berücksichtigen sind und wie sie in Zusammenhang mit grundlegenden Konstituenten der Interaktionsorganisation stehen. Da-

bei sei schon vorab gesagt, dass die im Folgenden genannten Aufgaben keineswegs mit jeder Verstehensdokumentation tatsächlich bearbeitet werden. Ob und in welcher Form eine Aufgabe bearbeitet wird, bestimmt aber, wie transparent die Verstehensdokumentation ist.

Die relevanten Aufgaben und Konstitutionsaspekte im Einzelnen sind:

- a) Semiotische Realisierung der Verstehensdokumentation
- b) Wahl einer Praktik der Verstehensdokumentation
- c) Lokalisierung des Bezugskontexts
- d) Verdeutlichung des Verstehensgegenstands
- e) Interpretation
- f) Herstellung der Accountability der Verstehensdokumentation
- g) Kollaborative Bearbeitung und Feststellung eines Aushandlungsergebnisses
- h) Bezug zur Gesprächsaktivität
- i) Bezug zum Beteiligungs- und sozialstrukturellen Rahmen
- j) Rhetorische Funktionen

#### *a) Semiotische Realisierung der Verstehensdokumentation*

Die unterschiedlichen semiotischen Realisierungen von Verstehensdokumentationen haben wir schon in Abschn. 3 besprochen: Verstehensthematisierungen, explizite und implizite Manifestationen (kodierte, indexikalische und präsuppositionale). Vom semiotischen Typus hängt ab, ob überhaupt, wie explizit und wie eindeutig die unterschiedlichen Aufgaben der Verstehensdokumentation bearbeitet werden (können).

#### *b) Wahl einer Praktik der Verstehensdokumentation*

Mit Verstehensdokumentationen werden verstehensbezogene Handlungen ausgeführt. Beispiele dafür sind Korrekturinitiierungen („WAS für fotos von früher?“, #3; „muss ich erst mal verstehen was sie meinen“, #6) und Selbst- bzw. Fremdkorrekturen („ich hab doch net gesacht dass es verBOten is“, #1), Bekundungen von revidiertem Verstehen (*change of state-tokens*, „ach so“, „aha“, #3), Verstehensappelle („verstehen sie was ich sagen will“, #2), Explikationen („sie haben gesacht n taschendieb is ihnen zu KLEIN“, #6), Verweise auf unterstelltes geteiltes Wissen („das DEtail wollt ihr ja noch“, #5) etc. Diese Praktiken benutzen jeweils spezifische semiotische Ressourcen (z.B. spezielle grammatische Konstruktionen, mentale Verben, Diskursmarker, Abtönungspartikeln, Interjektionen). Sie sind spezialisiert auf den Ausdruck bestimmter Verstehenskonstellationen und die Bearbeitung von Aufgaben und Problemen, die bei der Herstellung und Absicherung von *common ground* entstehen.

#### *c) Lokalisierung des Bezugskontexts*

Retrospektive Verstehensdokumentationen können sich auf unterschiedlich weit zurückliegende, fremde oder eigene Gesprächsaktivitäten beziehen. Sie können aber auch gesprächstranszendente Ereignisse und Dokumente betreffen oder gar keine konkrete Aktivität, sondern etwa eine dem Partner verallgemeinernd zugeschriebene Einstellung meinen. Prospektive Verstehensdokumentationen verdeutlichen dagegen vorausgreifend, wie das eigene kommende Handeln zu verstehen sei. Bei retrospektiven Verstehensdo-

kumentationen kann der Bezugskontext durch verschiedene Verfahren mehr oder weniger genau lokalisiert werden. Für Verstehensdokumentationen, die sich auf weiter Zurückliegendes beziehen, sind lexikalisch aufwändigere Verfahren wie Zitat („ich hab nur gesagt ich versteh s nicht“, #1), Formulierungsaufnahme („was werf ich denn hin und zieh es wieder zurück“, #6) und explizite Intensionszuschreibung („das detail wollt ihr ja noch“, #5) erforderlich. Liegt der Bezugskontext dagegen im vorangehenden Turn, wird er oft pronominal indiziert („bei welcher gelegenheit ist das denn gewesen?“, #3). In vielen Fällen wird er aber nicht verdeutlicht, die Verstehensdokumentation bezieht sich dann qua *default*, solange kein anderer Bezug markiert wird, auf den vorangegangenen Partner-Turn bzw. (wie bei Pronomina) auf denjenigen zuletzt erwähnten oder inferierbaren Referenten, der grammatisch, semantisch und pragmatisch passt (vgl. Brown/Yule 1983, Ch. 6). Dieses Ökonomieprinzip für Verstehensdokumentationen beruht darauf, dass der Rückbezug des jeweils folgenden Partner-Turns auf den unmittelbar vorangehenden im Sinne des *grounding*-Prinzips (Clark 1996) notwendig ist (vgl. a. Schegloff 2006, S. 15 f.). Nur so kann intersubjektivität schrittweise sichergestellt werden, ohne dass problematische Interaktionsentwicklungen durch Folgehandlungen auf Basis nicht geteilten Verstehens entstehen.

#### d) Verdeutlichung des Verstehensgegenstands

Zu-Verstehendes kann sehr Unterschiedliches sein. Die Linguistik hat lange Zeit den Eindruck vermittelt, dass Referenzen, Wort- und Satzbedeutungen sowie Intentionen (im reduzierten Sinne von Illokutionen) die Gegenstände des Verstehens seien. Die empirische Untersuchung zeigt demgegenüber eine Vielfalt weiterer Verstehensgegenstände. Zu nennen sind insbesondere Erwartungen an das Folgehandeln der Interaktionspartner (#4: PH erwartet, dass AL für Ruhe sorgt), Projektionen des eigenen Folgehandelns (#2: HA projiziert, dass er den wesentlichen Punkt noch mal/weiter ausführt) und der Koordination verschiedener Beteiligten in laufenden oder projizierten *joint projects* (#4: Die Voraussetzungen für eine Probe sollen hergestellt werden), emotionale Befindlichkeiten (#3: Gründe für die Schmerzattacken der Patientin), Identitätsansprüche und -zuschreibungen (evtl. in #6: Lachen als *display* des Verstehens einer komplementären Identitätsbedrohung), Wissenszuschreibungen (#5: hinsichtlich der Voraussetzungen für den Dreh der nächsten Szene). Die Rede von verschiedenen „Gegenständen“ soll hier nicht eine ontologische Trennbarkeit suggerieren, sondern darauf hinweisen, dass die Rekonstruktion dessen, worauf sich eine Verstehensdokumentation bezieht, für Gesprächsteilnehmer wie Analytiker nicht nur eine Frage der Identifikation des Bezugs, d.h. von Turns und anderen Aktivitäten ist, sondern ihre Interpretation erfordert. Da jede Aktivität aber immer hinsichtlich unterschiedlichster Verstehensgegenstände interpretiert werden kann, sind Verstehensdokumentationen immer selektiv.

#### e) Interpretation

Die Verstehensdokumentation kann eine explizite Interpretation des Bezugskontexts enthalten. Der Sprecher verleiht dann entweder dem Handeln anderer (z. B. in Form einer Intensionszuschreibung, #5) oder dem eigenen eine Interpretation (z. B. bei der Explikation des „eigentlich“ Gemeinten in einer Selbstkorrektur, #1). Interpretationen können auch rekursive Bezüge von Fremd- auf Selbstinterpretationen (und umgekehrt) beinhalten, z. B. wenn bei einer Fremdkorrektur dem Partner eine Fehlinterpretation des von *ego* Gemeinten als dessen Verständnis zugeschrieben und verworfen wird. Formu-

lierte Interpretationen sind immer indexikalisch, d. h. situiert aufzufüllen. Verstehensdokumentationen beinhalten jedoch meistens keine expliziten Interpretationen. Sie beanspruchen stattdessen implizit, eine Interpretation gewonnen zu haben (z. B. durch Interjektionen), kontextualisieren geteilte Wissensbestände, ohne sie zu explizieren (z. B. durch Abtönungspartikeln), oder lassen Interpretationen nur präsuppositional als pragmatische Adäquatheitsvoraussetzung für das faktische Anschlusshandeln erschließen.

#### f) Herstellung der Accountability der Verstehensdokumentation

Verstehensdokumentationen sind einerseits erforderlich, um den Prozess der permanenten Reproduktion und Reaktualisierung von praktischer Intersubjektivität im Verlauf der Interaktion zu gewährleisten (vgl. Heritage 1984a, S. 254 ff.; Schegloff 1992; Clark 1996). Sie sind daher einklagbar. Umgekehrt stellen Verstehensdefizite eine Bedrohung der Fortsetzbarkeit von Interaktion dar. Verstehensprobleme sind deshalb eine Legitimation, die weitere Handlungsprogression (z. B. die Auseinandersetzung über einen Vorwurf) zu suspendieren, um zunächst das Verstehensproblem zu klären (#6). Verstehensdokumentationen dienen weiterhin (wie in #5) der Legitimation von Handlungsinitiativen, die erst durch den Bezug auf spezifische Annahmen über den Partner, z. B. seine Wünsche, Befindlichkeiten etc., ihre situierte Relevanz und Verständlichkeit gewinnen. Wichtig für die Accountability, d. h. die Obligatorik, Legitimität und formale Adäquatheit von Verstehensdokumentationen, sind ihr Timing (in Relation zu Partnerbeiträgen und zur Handlungsprogression), ihre semiotische Realisierungsweise und die Verdeutlichung ihres Bezugskontexts.

Die Datenanalysen zeigen aber, dass die Accountability nicht nur von basalen interaktionskonstitutiven Erfordernissen abhängt. Sie ist zudem abhängig von der spezifischen Gesprächsaktivität und der lokalen Beteiligungsstruktur (s. u.). Ein weiterer wichtiger Aspekt besteht in den normativen Implikationen, die eine Verstehensdokumentation für ihren Produzenten erzeugt. Sie bestehen in Konsistenz- und Bewährungsverpflichtungen, beispielsweise bezüglich der Einlösung von beanspruchtem Verstehen im künftigen Handeln, oder der glaubwürdigen Dokumentation des Interesses an der Lösung eines Verstehensproblems durch aktive Ko-Konstruktion und Rezipientenschaft (wie in #6, wo der Student den von ihm behaupteten Klärungsbedarf durch Auslegungsverzicht und markierte Kooperativität im Aufgreifen der folgenden Explikation des Dozenten belegt).

#### g) Kollaborative Bearbeitung und Feststellung eines Aushandlungsergebnats

Verstehensdokumentationen sind immer relationale Aktivitäten. Retrospektive Verstehensdokumentationen, die sich auf frühere Ereignisse im Gespräch beziehen, gehören zur *acceptance phase* von Turns, durch die diese Teil des *common ground* werden (vgl. Clark/Schaefer 1989). Verstehensdokumentationen werden einerseits durch Gesprächsbeiträge relevant gemacht, da sie zur Herstellung von Intersubjektivität im Gespräch nötig sind (s. o. und Deppermann 2008). Doch Verstehensdokumentationen erzeugen andererseits auch selbst mehr oder weniger strikte Projektionen für die folgenden Anschlusshandlungen des Partners. Im positiven Fall projiziert die (wie auch immer erfolgte) Dokumentation erfolgreichen Verstehens den Vollzug des nächsten pragmatisch oder thematisch relevanten Handlungsschritts, ohne weitere Behandlung der Verständlichkeit des vorangehenden Beitrags. Ein Beispiel ist #4, wo AL aufgrund seines Verständnisses der Erwartung, die PH an ihn richtet, sofort den entsprechenden neuen Handlungszu-

sammenhang 'Probe' initiiert. Verstehensdokumentationen bedürfen aber oft auch selbst der Reaktion. Im Problemfall wird durch eine Korrekturinitiierung die Korrektur und durch diese ihre Ratifikation relevant (#3 und #6; vgl. Schegloff 1992). Bearbeitungssequenzen können dabei nicht nur zu Klärungen, sondern auch zu Aushandlungsergebnissen führen, die ein ursprüngliches Problem transformieren und eine veränderte Handlungsbasis herstellen. Dies war z.B. in #6 so, wo der personale Vorwurf des Dozenten in die Thematisierung sachlicher Anforderungen an die Stoffentwicklung transformiert wird.

#### *h) Bezug zur Gesprächsaktivität*

In Gesprächen besteht ganz generell eine Präferenz für Handlungsprogression. Die Behandlung und Sicherstellung von Verstehen hat keine unabhängige Relevanz, sie wird nur dann bedeutsam, wenn sie Belange des Handelns gefährdet (vgl. Heritage 2007). Sie ist deshalb präferentiell in den Handlungsvollzug bzw. in die Turnstruktur selbst eingebaut (vgl. Heritage 1984, S. 254 ff.), etwa durch Diskursmarker, bevorzugt am Turnbeginn (vgl. Sacks et al. 1974; Heritage 1984), aber auch durch Partikeln (in medialer Position). Verstehen wird nur soweit und in den Hinsichten bearbeitet, wie dies für die Verfolgung der praktischen Zwecke der Interaktionsbeteiligten nötig ist (vgl. schon Garfinkel 1967). Sequenzen, mit denen Verstehensprobleme behandelt werden, sind zwar ihrer Initiierung nach Insertionen in Bezug auf die Handlungsprogression. Sie können aber durch ihren Verlauf diesen Status transzendieren und selbst die Handlungsprogression in eine neue Richtung lenken (vgl. #6). Die Dichotomie 'Verstehen vs. Handeln' ist zudem nicht trennscharf, denn viele Interaktionstypen haben ihren Gesprächszweck in der Vermittlung von Wissen und Erkenntnis über den Weg des kommunikativen Verstehens (z. B. die Aufklärung des Therapeuten und des Patienten über dessen subjektives Erleben und Emotionen im Therapiegespräch in #3, der Erwerb von Wissensbeständen in der Lehr-Lern-Interaktion in #2). Je nach Gesprächsaktivität gibt es deshalb auch ganz unterschiedliche Verstehensgegenstände, es gelten verschiedene Kriterien für hinreichendes Verstehen, die „beweiskräftigen“ Formen und die lokalen (formulatorischen) Routinen seiner Dokumentation.

#### *i) Bezug zum Beteiligungs- und sozialstrukturellen Rahmen*

Während die grundlegenden Formen der sequenziellen Organisation von Verstehen wohl weitgehend kontextunabhängig sind, sind die konkreten sprachlichen und nicht-sprachlichen Realisierungsformen von Verstehensdokumentationen und ihre Gegenstände in unterschiedlichen Gesprächstypen und Beteiligungsstrukturen sehr verschieden. Die Analyse von #6 zeigte, wie der Student für die Reparaturinitiierung eine überaus umsichtige, statusensitive Form der Problematisierung der Verständlichkeit des hierarchisch Höheren, des Dozenten, wählte (präzise Problemformulierung, stilistisch gehoben, sich selbst explizit eine Aufgabe zuweisend: „muss ich erst mal verstehen“). Der Dozent dagegen hatte vorangehend seine Problematisierung der Verständlichkeit des Handelns des Studenten forcierend (vgl. Kallmeyer/Schmitt 1996) formuliert (pejorative Lexik: „sie werfen was hin“, dem angesprochenen Studenten explizit eine Aufgabe zuweisend: „uns erklären“, seine Selbstgewissheit in Frage stellend: „wie sie sich erklären“).

Rechte und Pflichten zur Demonstration, Problematisierung und Einforderung von Verstehen und Verständlichkeit sind häufig an bestimmte Beteiligungsrollen gebunden, da

sich mit diesen Wissens-, Prüf- und Zuständigkeitsprivilegien relativ zu anderen Beteiligten verbinden (so in #2 das Recht des Dozenten zur dramentheoretischen Belehrung und damit zur Einforderung von erhöhten Verstehensanstrengungen; siehe auch Drew/Sorjonen 1997). Diese Privilegien beruhen ihrerseits wiederum auf sozialstrukturell verankerten, hierarchischen und professionellen Rollenprofilen.<sup>9</sup>

#### j) *Rhetorische Funktionen*

Da Verstehen für Anschlusshandeln häufig eine Konstitutionsvoraussetzung ist und da es einen kommunikationsideologischen Zentralwert in unserer Gesellschaft bildet (vgl. Deppermann 2008), sind Verstehensdokumentationen potenziell eine mächtige rhetorische Ressource. Gesprächsorganisatorisch liegt dies ganz konkret an ihren projektiven Potenzialen, die bestimmte Anschlusshandlungen erwartbar machen. Mit ihnen kann der Prozess des Handelns vielfältig gesteuert werden: Sie können zum Themen- und Aktivitätswechsel, zur Revision und Redefinition von Interaktionsentwicklungen, zur Durchsetzung von Handlungsinteressen, zur Verhandlung um Identitätsansprüche und Gesprächssteuerungsrechte und zu anderen mehr eingesetzt werden. Wir sahen dies in #6, wo es dem Studenten gelingt, durch die Problematisierung der Verständlichkeit der Aufforderung des Dozenten lokal die Darstellungsverpflichtung umzukehren und implizit Waffengleichheit herzustellen, indem er dem Vorwurf der inkonsistenten und vielleicht auch anmaßenden künstlerischen Konzeption den latenten Vorwurf der Unverständlichkeit und unangemessenen Ausdrucksweise entgegensetzt. In #3 dagegen gelingt es dem Therapeuten durch Nachfragen, die Patientin dazu zu bringen, die aus seiner Sicht entscheidende Information über den interpersonellen und emotional relevanten Auslöser ihrer Schmerzen auszusprechen und damit zum Thema zu machen.

### 7. **Zusammenfassung und Ausblick**

Ziel dieses Beitrags war, Verstehen als empirisches Phänomen zu charakterisieren und einen konversationsanalytischen Zugang darzulegen. Auf diesem Wege konnten interaktive Formen und Anforderungen der Verstehensthematisierung und ihr Zusammenhang mit Gegebenheiten der Interaktionskonstitution aufgezeigt werden. Bereits die wenigen präsentierten Beispiele zeigen den enormen Form- und Funktionsreichtum von Verstehensdokumentationen in der Interaktion und die Vielfalt ihrer interaktiv relevanten Bezüge und Konsequenzen. Die in Abschnitt 6 präsentierte Liste der Aufgaben und Konstituenten von Verstehensdokumentationen kann im Sinne einer zukünftigen Forschungs-

---

<sup>9</sup> Die Realisierung von Verstehensdokumentationen ist in bestimmten Settings (wie beispielsweise Lehr-Lern-Situationen) grundsätzlicher Ausdruck des interaktiven Mechanismus der Hierarchiekonstitution: Es sind die Statushöheren, die die Kriterien für Verstehen und Nichtverstehen definieren und bei der Realisierung von Verstehensdokumentationen weitgehend vom Referenz- und Detaillierungsaufgaben entlastet sind (ein unpersönliches „nicht verstanden“ reicht aus, um den Statusniederen zu erneuten Anstrengungen zu veranlassen, verstehbar zu machen, was sie gemeint haben). Demgegenüber unterliegen Statusniedere – vor allem bei der Realisierung von Verstehensdokumentationen (vor allem bei der Dokumentation von Nichtverstehen, das auf Verhaltensweisen Statushöherer reagiert) – einem sehr weitgehenden Display-Zwang. Von ihnen wird erwartet, dass sie präzise verdeutlichen, in welcher Hinsicht sie nicht verstanden haben. Diese unterschiedlichen Realisierungsbedingungen für Verstehensdokumentationen sind Ausdruck der grundsätzlichen Hierarchieorientierung der Beteiligten: von kommunikativem Voluntarismus auf Seiten der Statushöheren und von kommunikativer Selbstbeschränkung auf Seiten der Statusniedrigen (siehe Schmitt/Heidtmann 2002).

agenda gelesen werden: Jeder einzelne Anforderungsaspekt erfordert eine systematische empirische Analyse, die für einige Aspekte bereits zu Teilen geleistet ist, für andere dagegen noch weitgehend aussteht. Während die sequenzielle Organisation von Verstehensdokumentationen, z. B. in Form von Reparatursequenzen, bereits eingehend erforscht wurde, scheinen uns insbesondere folgende Gegenstände lohnend für zukünftige Forschungen zu sein:

- die Suche nach grammatischen Konstruktionen, die spezialisiert sind auf die Dokumentation bestimmter Verstehenslagen (wie z.B. Nicht-Verstehen, (Un-) Gewissheit hinsichtlich des Verständnisses des Adressaten, Erwartungsinkongruenz etc.);
- die Untersuchung nicht-sprachlicher Verfahren der Dokumentation von Verstehen (gestisch, mimisch, durch Körperbewegungen) und ihrer Koordination mit sprachlich realisierten sowie die Frage, worin die jeweils besonderen Leistungen und Einsatzbereiche sprachlicher vs. nicht-sprachlicher Verstehensdokumentationen liegen;
- die funktional-rhetorischen Einsätze von Verstehensdokumentation und ihr Beitrag zur Reproduktion sozialer Strukturen (institutionelle Rollen, soziale Identitäten). Diese Untersuchungsfragen zeigen am deutlichsten die soziale Eigenwertigkeit von Verstehensdokumentationen, die eben oft nicht kognitive Realitäten abbilden, sondern soziale Realitäten schaffen.

Im Rahmen dieses Beitrags konnten wir nicht auf die speziellen methodischen Aufgaben für den Analytiker, die sich bei der Analyse von Verstehensdokumentationen stellen, eingehen. Unsere Ausführungen machen aber deutlich, dass für die Rekonstruktion von Verstehensdokumentationen ihre retrospektive Struktur entscheidend ist. Retrospektivität als zentraler Bestandteil des Gegenstands 'Verstehen im Gespräch/in der Interaktion' erhält seine Bedeutung unmittelbar aufgrund seiner Relevantsetzung durch die Interaktionsbeteiligten selbst: Sie verweist die Analyse über die Verdeutlichung der für Verstehensdokumentationen relevanten Bezugskontexte auf die Notwendigkeit, in methodischer und interaktionstheoretischer Sicht Konzeptionen zu entwickeln, die der konstitutiven Bedeutung von Retrospektivität für die Interaktionskonstitution gerecht werden.

## 8. Literatur

- Bangerter, Adrian/Clark, Herbert H. (2003): Navigating joint projects with dialogue. In: *Cognitive Science* 27, S. 195-225.
- Bilmes, Jack (1985): Why that now? Two kinds of conversational meaning. In: *Discourse Processes* 8, S. 319-355.
- Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich Hermann (Hg.) (2006): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin: de Gruyter.
- Brown, George/Yule, George (1983): *Discourse analysis*. Cambridge: CUP.
- Clark, Herbert H. (1992): *Arenas of language use*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, Herbert H. (1996): *Using language*. Cambridge: CUP.
- Clark, Herbert H./Schaefer, Edward F. (1989): Contributing to discourse. In: *Cognitive Science* 13, S. 259-294.

- Coupland, Nicolas/Giles, Howard/Wiemann, John M. (Hg.) (1991): *Miscommunication and problematic talk*. London: Sage.
- Deppermann, Arnulf (2008): Verstehen im Gespräch. In: Eichinger, Ludwig M./Kämper, Heidrun (Hg.): *Sprache – Kognition – Kultur. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2007*. Berlin: de Gruyter. S. 225-261.
- Deppermann, Arnulf (i.Dr.a): Lexikalische Bedeutung oder Konstruktionsbedeutungen? Eine Untersuchung am Beispiel von Konstruktionen mit verstehen In: Fischer, Kerstin/Stefanowitsch, Anatol (Hg.): *Konstruktionsgrammatik und grammatische Konstruktionen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Deppermann, Arnulf (i.Dr.b): Fragen mit denn: Ein Abtönungspartikel zur Indizierung von Darstellungsverpflichtung als intersubjektiv evidenter Anforderung. In: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg/Dertenkötter, Sandra (Hg.): *Stellungnahmen im Gespräch: Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin: de Gruyter.
- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (forthcoming): Participants' work in understanding and in deciding what comes next: The case of „anticipatory initiatives“. In: *Text and Talk*
- Dilthey, Wilhelm (2006[1883]): Einleitung in die Geisteswissenschaften. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd.1. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht.
- Discourse Studies (2006): Special issue: Discourse, interaction and cognition. In: *Discourse Studies* 8, 1.
- Drew, Paul, Marja-Leena Soronjen (1997): Institutional dialogue. In: van Dijk, Teun A (ed.): *Discourse as social interaction*. London: Sage, S. 92-118.
- Edwards, Derek (1997): *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Fetzer, Anita/Fischer, Kerstin (Hg.) (2007): *Lexical markers of common ground*. Amsterdam: Elsevier.
- Fiehler, Reinhard (Hg.) (1998): *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Gülich, Elisabeth (2001): Zum Zusammenhang von alltagsweltlichen und wissenschaftlichen „Methoden“. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband: *Gesprächslinguistik*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1086-1094.
- Günthner, Susanne (2000): *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion*. Tübingen: Niemeyer.
- Habermas, Jürgen (1968): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1985): *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hausendorf, Heiko (2007): 'Was kommt als Nächstes?' Fokussierung revisited. In: Ders. (Hg.): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 221-246.
- Heidegger, Martin (1984[1927]): *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Heidtmann, Daniela (2007): *Pitching: Zur kooperativen und handlungsschematischen Komplexität eines Interaktionstyps in der Ausbildung von Filmschaffenden*. Mannheim: Unveröff. Dissertation.
- Heritage, John (1984a): *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Heritage, John (1984b): A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: Atkinson, John M./Heritage, John (Hg.): *Structures of social action*. Cambridge: CUP, S. 299-345.
- Heritage, John (2006): Cognition in Discourse. In: Te Molder, Hedwig/Potter, Jonathan (Hg.): *Conversation and Cognition*. Cambridge: CUP, S. 184-202.
- Heritage, John (2007): Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. In: Enfield, Nick/Stivers, Tanya (Hg.): *Person reference in interaction*. Cambridge: CUP, S. 255-280.



- Hinnenkamp, Volker (1998): *Missverständnisse in Gesprächen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kallmeyer, Werner/Schmitt, Reinhold (1996): Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. Zur Analyse von Kooperationsformen im Gespräch. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß*. Tübingen: Narr, S. 20-118.
- Kintsch, Walter (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: CUP.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, S. 352-434.
- Rost-Roth, Martina (2006): *Nachfragen*. Berlin: de Gruyter.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language* 50, S. 696-730.
- Schegloff, Emanuel A. (1991): Conversation analysis and socially shared cognition. In: Resnick, Lauren B./Levine, John M./Teasley, Stephanie D. (Hg.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington DC: American Psychological Association, S. 150-171.
- Schegloff, Emanuel A. (1992): Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. In: *American Journal of Sociology* 97, 5, S. 1295-1345.
- Schegloff, Emanuel A. (2006): *Sequence organization in interaction*. Cambridge: CUP.
- Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. In: *Semiotica* 8, S. 289-327.
- Schegloff, Emmanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language* 53, S. 361-382.
- Schleiermacher, Friedrich D.E. (1977[1838]): *Hermeneutik und Kritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmitt, Reinhold (2007): Das Filmset als Arbeitsplatz. Multimodale Grundlagen einer komplexen Kooperationsform. In: Tiittula, Liisa/Piitulainen, Marja-Leena/Reuter, Ewald (Hg.): *Die gemeinsame Herstellung professioneller Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 25-66.
- Schmitt, Reinhold/Heidmann, Daniela (2002): Die interaktive Konstitution von Hierarchie in Arbeitsgruppen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Fiehler, Reinhard (Hg.): *Unternehmenskommunikation*. Tübingen: Narr, S. 179-208.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2004): *Grundlagen der soziologischen Theorie*. Band 3. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Scholz, Oliver R. (2001): *Verstehen und Rationalität*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Schütz, Alfred (1971): *Gesammelte Aufsätze*. Band 1. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred (1974[1932]): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwitalla, Johannes (1994): Namen in Gesprächen. In: Eichler, Ernst/Hilty, Gerold/Löffler, Heinrich et al. (Hg.): *Namenforschung. Ein internationales Handbuch zur Onomastik*. Berlin: de Gruyter, S. 498-504.
- Selting, Margret (1987): *Verständigungsprobleme*. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barden, Birgit/Bergmann, Jörg/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Günthner, Susanne/Meier, Christoph et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte* 173, S. 91-122.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2005): Argumentation als alltagsweltliche Kommunikationsideologie. In: *Deutsche Sprache* 33, S. 141-156.

- Streeck, Jürgen (2007): Geste und verstreichende Zeit: Innehalten und Bedeutungswandel der „bietenden Hand“. In: Hausendorf, Heiko (Hg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr, S. 157-177.
- Te Molder, Hedwig/Potter, Jonathan (Hg.) (2006): Conversation and cognition. Cambridge: CUP.
- Tomasello, Michael (2002) Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weber, Max (2001[1922]): Wirtschaft und Gesellschaft. Gesamtausgabe Band 22/1. Tübingen.
- Wittgenstein, Ludwig (1984/1950): Philosophische Untersuchungen. In: Ders.: Werkausgabe. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 226-580.

Prof. Dr. Arnulf Deppermann  
Dr. Reinhold Schmitt  
Institut für Deutsche Sprache  
Postfach 101621  
D-68016 Mannheim  
e-mail: [deppermann@ids-mannheim.de](mailto:deppermann@ids-mannheim.de)  
e-mail: [reinhold.schmitt@ids-mannheim.de](mailto:reinhold.schmitt@ids-mannheim.de)